

Roeder, Peter Martin

Arnold J. Heidenheimer: Disparate ladders. Why school and university policies differ in Germany, Japan, and Switzerland. New Brunswick/London: Transaction Publishers 1997. [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 3, S. 439-444



Quellenangabe/ Reference:

Roeder, Peter Martin: Arnold J. Heidenheimer: Disparate ladders. Why school and university policies differ in Germany, Japan, and Switzerland. New Brunswick/London: Transaction Publishers 1997.

[Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 3, S. 439-444 - URN:

urn:nbn:de:01111-pedocs-110644 - DOI: 10.25656/01:11064

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-110644>

<https://doi.org/10.25656/01:11064>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 3 – Mai/Juni 1998

Essay

- 331 HORST RUMPF
Das kaum auszuhaltende Fremde. Über Lernprobleme im
Horror vacui

Thema: Empirische Lehrerforschung

- 343 KARL OSWALD BAUER
Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von
Lehrerinnen und Lehrern
- 361 KARIN SCHÄFER-KOCH
Bedingungen des Medieneinsatzes in der Gymnasialen Oberstufe.
Ergebnisse einer vergleichenden Studie an Gymnasien in den alten und
neuen Bundesländern
- 379 BERND FIEGE/RAINER DOLLASE
Evaluation Kollegialer Beratung in Gruppen von Lehrern und
Lehrerinnen

Diskussion

- 397 VOLKER SCHUBERT
Kooperatives Lernen lernen? Zur Diskussion über das Bildungswesen
in Japan

Weitere Beiträge

- 411 JÖRG RUHLOFF
Versuch über das Neue in der Bildungstheorie

Besprechungen

- 425 KLAUS PRANGE
Heinz-Hermann Krüger: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. II.)
Klaus Harney/Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. III.)
Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. IV.)
- 430 VERA MOSER
Berno Hoffmann: Das sozialisierte Geschlecht. Zur Theorie der Geschlechtersozialisation.
- 432 UTE SIEBERT
Rainer Loska: Lehren ohne Belehrung. Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächsführung.
- 435 DIETFRIED KRAUSE-VILMAR
Margarete Götz: Die Grundschule in der Zeit des Nationalsozialismus. Eine Untersuchung der inneren Ausgestaltung der vier unteren Jahrgänge der Volksschule auf der Grundlage amtlicher Maßstäbe.
- 439 PETER MARTIN ROEDER
Arnold J. Heidenheimer: Disparate Ladders. Why School and University Policies Differ in Germany, Japan, and Switzerland.
- 445 FRIEDHELM SCHÜTTE
Günter Pätzold: Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals 1752–1996. Quellen zur Geschichte der Berufsbildung in Deutschland (2 S.)
- 447 NORBERT VOGEL
Rainer Brödel (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen.

Dokumentation

- 451 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1997
- 483 Pädagogische Neuerscheinungen

einheitliche Ausgestaltung“ des Grundschulunterrichts durch den Kriegszustand zunichte gemacht wurde (S. 338).

M. GÖTZ stellt abschließend (S. 347 bis 363) ihre Ergebnisse in den Zusammenhang der bisherigen Forschungen zum Thema. Sie meint nachgewiesen zu haben, daß es keine „eindeutige Formel“ gebe, „mit der die untersuchte innere Ausgestaltung der Grundschule im Nationalsozialismus zutreffend erklärt werden könnte“ (S. 348); dies zielt auf die „Schule der Diktatur“ (K.-I. FLESSAU). Sie ist der Auffassung, daß man für den nationalsozialistischen Staat nicht von einer „konsequenten Politisierung der Erziehung“ (K. AURIN) sprechen könne (S. 347) und daß die ideologische Beeinflussung der Grundschule „nicht reichsweit homogen“ verlief (S. 353). Solche Thesen lassen sich m. E. nicht aus der Analyse der amtlichen Richtlinien und Lehrpläne gewinnen, deren Quellenwert die Autorin übrigens zu absolut setzt: „Bedenkt man weiterhin, daß amtliche Erlasse, Verordnungen, Verfügungen und Lehrpläne die Schnittstelle zwischen Pädagogik und Politik markieren, so sind sie in ihrer Aussagekraft über eine eventuell [?] intendierte Ideologisierung und Politisierung der Grundschularbeit jedem [?] nichtamtlichen Dokument aus der nationalsozialistischen Zeit überlegen.“ (S. 19) Hatten denn Regierungsprotokolle, Niederschriften in den Ministerien oder führende *Partei*-Verlautbarungen oder z. B. HITLER- und GOEBBELS-Reden nicht eine mindestens gleichrangige Bedeutung für die Ideologisierung und Politisierung in den Grundschulen?

Im übrigen ist darauf hinzuweisen, daß die tatsächlichen Gleichschaltungs-, Unterwerfungs- und Anpassungsprozesse wahrscheinlich durch ganz andere Schubkräfte als durch staatliche Lehrpläne bewirkt und vertieft worden sind, z. B. durch den anhaltenden Terror gegen Andersdenkende und Gegner sowie durch die Unterdrückung der Meinungs- und Verei-

nigungsfreiheit. Daß die Ziele der nationalsozialistischen Schulpolitik nicht *uno actu*, „hier und jetzt“ umzusetzen waren, ist eine Binsenweisheit; bei M. GÖTZ wird durch das abstrakt gesetzte Kriterium und die Sicht auf die Lehrpläne nicht näher untersucht, *ob* und *wie* die Ziele in Schule und Unterricht wirksam wurden. Denn daß dies der Fall war, ist unbestritten. Der Anspruch auf totale Erfassung und Verfügung über die Menschen blieb doch mit *Machthintergrund* in diesem Herrschaftssystem bestehen. Da die von der Autorin im einzelnen aufgewiesenen „Diskontinuitäten“ und Differenzen in ihrer Qualität weder schulpädagogisch noch schulpolitisch als grundlegend oder relevant substantiiert werden konnten, fehlen die Voraussetzungen für eine derart deutliche Zurückweisung des bisher erreichten Forschungs- und Kenntnisstandes. Die „historisch bedeutsame Varianz“ (TENORTH) der von ihr untersuchten Differenz ist mir nicht deutlich geworden.

Die vorgetragenen Einwände und Fragen sollen die Verdienste der Arbeit nicht schmälern. M. GÖTZ hat durch kundige und sorgfältige Interpretation der von ihr neu für die Grundschulgeschichte erschlossenen Quellen Anstöße zur Diskussion und Neubestimmung des bisherigen Kenntnisstandes gegeben.

Prof. Dr. DIETFRID KRAUSE-VILMAR
Esmarchstr. 63, 34121 Kassel

Arnold J. Heidenheimer: *Disparate Ladders. Why School and University Policies Differ in Germany, Japan, and Switzerland.* New Brunswick/London: Transaction Publishers 1997. 382 S., \$42,95.

Die international vergleichende Betrachtung von Bildungssystemen und Bildungspolitik ist traditionell eine wichtige Folie für Debatten über pädagogische Reformen. Das im vergangenen Jahrzehnt in den

Vereinigten Staaten sprunghaft angestiegene Interesse an den Bildungssystemen Ostasiens, das sich in einer wachsenden Fülle ungewöhnlich interessanter und empirisch gehaltvoller Publikationen dokumentiert, ist dafür ein Beispiel. Der öffentliche Widerhall, den die Veröffentlichung der jüngsten international vergleichenden Studie zur Qualität des naturwissenschaftlichen und Mathematikunterrichts bei uns gefunden hat, ein weiteres. Die Auswahl der Belege, die aus der vergleichenden Betrachtung zur Stützung eines reformpolitischen Arguments herangezogen werden, ist dabei meist höchst selektiv. So ist es sicher kein Zufall, daß in den bildungspolitischen Debatten hierzulande Hinweise auf die Schweiz rar sind. Es ist nicht auszuschließen, daß diesem geringen bildungspolitischen Interesse auch ein vergleichsweise geringes Wissen über die Entwicklung des Bildungswesens der Schweiz entspricht – sicher ein Grund, die Lektüre des informationsreichen Buchs von HEIDENHEIMER zu empfehlen.

Dem Autor, Politologe an der Washington University (St. Louis MO), geht es freilich nicht darum, aus der vergleichenden Analyse Argumente für ein bildungspolitisches Programm zu gewinnen. Er will vielmehr verstehen, wie sich in vergleichbar hochentwickelten Staaten unterschiedliche Bildungspolitiken entfalten und – trotz in vieler Hinsicht vergleichbaren Zielen – zu unterschiedlichen Entwicklungsverläufen im Bildungssystem führen. Den Weg dazu sucht er über die Analyse von Konfigurationen von Akteuren und ihren Programmen (Bildungsverwaltung, Parteien, Wirtschaftsverbände, Gewerkschaften, staatliche Kommissionen, Eltern, Bürger, die an Referenden teilnehmen), die auf unterschiedlichen Ebenen der politischen Gliederung (Gesamtstaat, Bundesland, Kanton, Präfektur, Gemeinde) und des Bildungssystems (Vorschule, Schule, Berufsbildung, tertiärer Sektor) Entscheidungen fällen oder

beeinflussen. Damit ist für die Untersuchung ein Raster von hoher Komplexität vorgegeben, das vorschnelle Verallgemeinerungen praktisch ausschließt. Dies gilt vor allem dann, wenn man wie der Autor eine historische Perspektive auf die Entwicklungen der vergangenen fünf Jahrzehnte eröffnet.

Die beiden ersten Kapitel (von insgesamt zwölf) sind folgerichtig der Entwicklung der drei politischen und Bildungssysteme seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Jahre unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg gewidmet. In der Darstellung werden die drei Entwicklungsverläufe eng miteinander verwoben, was den unmittelbaren Vergleich von kontrastierenden und konvergenten Verläufen erleichtert. Die Schweizer Entwicklung wird dabei – durchaus begründet – etwas detaillierter behandelt, nicht nur weil es an Gesamtdarstellungen fehlt, wie sie zur Entwicklung des deutschen Bildungswesens in größerer Zahl vorliegen, sondern vor allem, weil sich hier eine zentrale Fragestellung der Untersuchung – das Zusammenspiel der Akteure auf den verschiedenen Ebenen des politischen Systems – besonders prägnant herausarbeiten läßt. In keinem der beiden anderen Länder sind die Akteure auf der kommunalen und insbesondere der regionalen (kantonalen) Ebene von vergleichbarer Stärke gewesen. Mit der Kulturhoheit der Länder in der Bundesrepublik läßt sich die besondere Rolle der Kantone u. a. insofern nur begrenzt vergleichen, als sie – bezogen auf das Bildungssystem – gewissermaßen die Rolle des Gesamtstaates übernehmen und auch jeweils über ein auf allen Ebenen ausgebautes Bildungswesen verfügen. Die Schweiz stützt sich zudem mit dem Instrument des Referendums auf eine fest verankerte Tradition plebiszitär-demokratischer Entscheidung und Kontrolle, die in den deutschen Ländern in vergleichbarer Weise fehlt. Schließlich ist auch die kulturell-sprachliche und konfes-

sionelle Heterogenität der Bevölkerung ein für die Entwicklung des Bildungssystems bis heute bedeutsamer Faktor geblieben. Diese Vielfalt, zu der auch die großen Unterschiede im Bevölkerungsreichtum und der ökonomisch-technischen Entwicklung zwischen den Kantonen gehören, macht verständlich, warum die bildungspolitische Programmatik der politischen Parteien die faktische Entwicklung weniger direkt beeinflusst hat als hierzulande.

Besonders markant und folgenreich sind die Unterschiede zwischen der Schweiz und der Bundesrepublik im Hinblick auf die Entwicklung der Primarschule. In der Schweiz wird deren Finanzierung überwiegend von der einzelnen Gemeinde getragen, in deren Verantwortung zugleich auch die Anstellung und gegebenenfalls Entlassung der Lehrer liegt. Die Gemeinden üben ihre Verwaltungs- und Kontrollfunktionen weitgehend durch Schulausschüsse aus, die überwiegend aus gewählten Bürgern bestehen. Anders als in der Bundesrepublik haben auch die kleinen Schweizer Gemeinden alle Versuche erfolgreich abgewehrt, durch Zusammenlegung größere Verwaltungseinheiten zu schaffen. Und während in Deutschland zu Beginn der siebziger Jahre die nicht voll ausgebauten Dorfschulen weitgehend in Zentralschulen aufgingen, machten Mehrjahrgangsklassen 1993 in der Schweiz noch immer ein Fünftel aller Primarschulklassen aus. In Graubünden betrug dieser Anteil 43%, und selbst auf der Ebene der Sekundarstufe I umfaßten zwei Fünftel aller Klassen mehrere Jahrgänge. Inzwischen wird darin nicht mehr nur ein Notbehelf gesehen, sondern potentiell auch eine Steigerung pädagogischer Handlungsmöglichkeiten (S. 87 ff., 164 ff.).

Kommunale Schulausschüsse existieren auch in Japan, allerdings mit deutlich begrenzterer Entscheidungsbefugnis. Im übrigen erscheint Japan als das klassische Beispiel einer zentralstaatlich gelenkten

und kontrollierten Entwicklung. Sicher gilt das für den Ausbau des Elementarschulwesens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, für die Sicherung des Zugangs zu Sekundarschulen in Kooperation mit den Präfekturen und für die Errichtung einer kleinen Anzahl von Modell-Universitäten und schließlich für die nicht ohne Konflikte erreichte Fixierung eines national verbindlichen Lehrplans für die Schulen. HEIDENHEIMER zeigt jedoch zugleich die Grenzen der Durchsetzbarkeit eines zentralen Reformprogramms durch das japanische Bildungsministerium an vielen Beispielen auf, die dank des ausgezeichneten Sachregisters leicht aufzufinden sind. So dokumentiert er die jahrzehntelange zähe Auseinandersetzung mit der Lehrgewerkschaft, die gegen zentrale Steuerung und Kontrolle Sturm lief, in deren Verlauf Tausende von Lehrern entlassen, versetzt oder durch Gehaltskürzungen bestraft wurden. Während in diesem Kampf das Ministerium schließlich die Oberhand behielt, erwies es sich in der Steuerung und Kontrolle der Universitäten als weit weniger erfolgreich. Grenzen waren der Lenkung und Kontrolle durch das Ministerium schließlich durch den massiven Ausbau des privaten Sektors auf allen Ebenen des japanischen Bildungssystems gesetzt. Die privaten Institutionen konnten sich zwar aus dem staatlichen Programm nicht einfach abkoppeln. Ihre Leistungen mußten sich letztlich an denen des staatlichen und kommunalen Systems messen, und nicht wenige von ihnen erlangten im Laufe der Jahre ein den staatlichen Institutionen vergleichbares Prestige. In vielen Fällen aber scheint die Qualitätssicherung im privaten Sektor problematisch geblieben zu sein. Wesentliche Kontrollinstanz ist hier die Bereitschaft des Publikums, das Angebot auch zu honorieren. HEIDENHEIMERS Analyse zeigt, daß die große Bereitschaft japanischer Familien, in die Ausbildung der Kinder zu investieren, ein entscheidender Faktor in der Dy-

namik der Schul- und Hochschulentwicklung in Japan war.

Der Hauptteil des Buchs ist dem Sekundarschulwesen, der Berufsausbildung und dem tertiären Sektor gewidmet. Gegenstand der Analyse sind insbesondere Unterschiede in der Schulstruktur bzw. der Struktur des tertiären Sektors, im Verhältnis zwischen Bildungswesen und Arbeitsmärkten bzw. beruflichen Anforderungen, in der Finanzierung des Schul- und Hochschulwesens, im Verhältnis zwischen öffentlichem und privatem Sektor, der Besetzung von Funktionsstellen, der Entscheidungsstrukturen auf den verschiedenen Ebenen des Systems, der Organisation von Selektionsprozessen und ihres Zusammenhangs mit regionalen Angebotsstrukturen, mit der sozialen Herkunft und dem Geschlecht von Schülern und Studenten, Unterschiede in der Effizienz der Institutionen – gemessen z.B. an der Relation zwischen Größe der Eingangskohorten und erreichten Abschlüssen, aber auch im subnationalen und internationalen Vergleich der erreichten Leistungen. Wo erreichbar, wird die Argumentation durch aktuelle Statistiken untermauert. Gut gewählte Falldarstellungen – z.B. gescheiterte Universitätsgründungen in der Schweiz, vergebliche Bemühungen, die steile Hierarchie der Sekundaroberstufen und die extrem harte Konkurrenz um Aufnahme in diese Eliteinstitutionen in Japan abzubauen – konkretisieren die Fragestellung der Untersuchung.

Zu den Vorzügen des Buchs zählt auch die Zurückhaltung des Autors bei der Bewertung der Befunde. An manchen Stellen hätte man sich jedoch eine Würdigung der referierten Kritik auf der Basis seiner vergleichenden Analyse gewünscht, so etwa im Falle der Kritik der OECD an der Schweizer Bildungspolitik, insbesondere an der „archaischen Struktur“ der mittleren Schulstufe (S. 192), die der Autor kommentarlos zitiert. Verfehlt sie nicht die

besonderen Rahmenbedingungen der Schulentwicklung in diesem Lande, die der Autor sorgfältig rekonstruiert hat, und hat diese Politik nicht ein im internationalen Vergleich hoch leistungsfähiges Schulsystem hervorgebracht, wie die Untersuchungen der IEA, die er zitiert (S. 217 ff.), ebenso zeigen wie die erst nach Abschluß seiner Untersuchungen veröffentlichten Studien (J. BAUMERT/R. LEHMANN u.a.: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen 1997)?

Trotz der kontrastreichen Darstellung der drei politischen und Bildungssysteme gibt es offenbar keine einfache Antwort auf die im Titel des Buchs gestellte Frage, *warum* sie sich in ihrer Bildungspolitik unterscheiden. Warum sind z.B. die Japaner nach dem Zweiten Weltkrieg – anders die Westdeutschen – der Empfehlung der Einsatzungsmacht gefolgt, ihr Schulwesen strukturell, am Modell des amerikanischen Bildungswesens orientiert, tiefgreifend zu verändern (S. 55–57)? Und warum haben sie die gleichzeitige Empfehlung, die Entscheidungsstrukturen weitgehend zu dezentralisieren, in scharfen Konflikten mit der linken Lehrgewerkschaft und gegen das Votum vieler Erziehungswissenschaftler sehr bald revidiert zugunsten des Ausbaus einer zentral gelenkten Verwaltung mit weitgehenden Kompetenzen in der Festlegung des Lehrplans, der Personalrekrutierung und der Evaluation der Leistungsfähigkeit des Systems? Offensichtlich gibt es mehrere Antworten auf diese Fragen: Die horizontale Gliederung des Schulaufbaus entspricht einem egalitären Grundzug der japanischen Schulpädagogik, für die im Bereich der Pflichtschule moralische Erziehung nicht minder wichtig als Wissensvermittlung ist, die Gemeinsamkeit betont, auf kompensatorischen Ausgleich bedacht ist und es vermeidet, Unterschiede in Leistungen und Fähigkeiten noch insti-

tutionell zu akzentuieren. Die Zentralisierung der Entscheidungsstruktur dient sowohl dem Ziel, einen möglichst gleichmäßigen Ausbau des Schul- und Hochschulangebots zu erreichen und einen hohen Standard der Leistungsfähigkeit zu sichern, als auch dem Wunsch, die politische Kontrolle über das System zu festigen (vgl. YASUO IMAI: Auf der Suche nach der vermißten Öffentlichkeit. Diskussionen in der japanischen Pädagogik der Nachkriegszeit. In: H.-H. KRÜGER/J.-H. OLBERTZ [Hrsg.]: *Bildung zwischen Staat und Markt*. Opladen 1997, S. 179–204). Die Durchsetzungsfähigkeit des Bildungsministeriums und seines politischen Programms ist sicher nicht unabhängig von der Tatsache, daß die Liberale Partei Japans über viele Jahre die Politik dominierte, während in der Bundesrepublik sozialdemokratisch und christdemokratisch geführte Landesregierungen einerseits im Zusammenspiel mit der Bildungsverwaltung und den politisch nahestehenden Standesvertretungen der Lehrer ihre unterschiedlichen Bildungsprogramme entwickeln konnten, andererseits über die Kultusministerkonferenz Kompromisse zu suchen gezwungen waren (S. 319).

Die faktische Entwicklung des japanischen Bildungssystems ist freilich nicht zu verstehen ohne die Bewertung der Hochschulabschlüsse durch die Wirtschaft, die sich in ihrer Rekrutierungspraxis überwiegend am Prestige der besuchten Universität orientiert, und – nicht unabhängig davon – die starke Bildungsnachfrage. Die Universitäten sichern ihren Prestigerang durch eine entsprechende Auslese der Studierenden und erzeugen damit eine entsprechende Prestigeskala für die Oberstufen der Sekundarschulen, die anzeigt, wie erfolgreich eine Schule in der Vorbereitung auf die Eingangsprüfungen der Universitäten bisher war. Die Oberstufen sichern diesen Rang ihrerseits durch Eingangsprüfungen. Dieses hochkompetitive System hat zur Entwicklung eines dichten

Netzes von privaten Nebenschulen geführt, die auf die Eingangsprüfungen der Oberstufen und Universitäten vorbereiten, aber auch zum Ausbau privater Sekundarschulen und Universitäten, die das Angebot auf den mittleren, in einigen Fällen aber auf den oberen Rängen der Prestigeskala vergrößerten.

Die seit Jahren anhaltende Kritik dieses Systems hat zu Versuchen politischer Gegensteuerung geführt, die bisher wirkungslos geblieben sind (TOSHIKO ITO: Zwischen „Fassade“ und „wirklicher Absicht“. Eine Betrachtung über die dritte Erziehungsreform in Japan. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43 [1997], S. 449–466). Gegenwärtig beobachtbare Entwicklungen deuten auf eine Tendenz, Bildungskarriere-Entscheidungen zeitlich früher zu treffen, indem etwa eine (private) Universität sich Oberstufen zuordnet, die selektiv rekrutieren, aber den Übergang in die assoziierte Universität ohne weitere Prüfungen eröffnen. Andere Privatschulen verlegen die Selektion an den Anfang der Sekundarschule (S. 109). Damit wurde praktisch eine vertikale Schulgliederung analog der in manchen europäischen Systemen (neben der bereits zwischen Berufsoberschule und akademischer Oberstufe bestehenden) eingeführt.

Während im Hochschulbereich die Entstehung eines relativ starken privaten Sektors ein Mißverhältnis zwischen Angebot und Nachfrage im öffentlichen Sektor ausgleicht, haben die privaten Nebenschulen offensichtlich eine andere Funktion: Sie ersetzen, ähnlich wie in Griechenland, die in der staatlichen Schule bis zum Ende der Schulpflicht fehlende organisatorische Differenzierung nach Schulleistung. Nimmt man die Leistungen japanischer Schüler im internationalen Vergleich als Kriterium, ist dies Zusammenspiel zwischen öffentlichen und privaten Institutionen höchst effektiv. Auch schwächere Schüler machen beträchtliche Lernfortschritte, und die Durchschnittsleistungen liegen

sehr hoch. Die Kosten sind freilich nicht unbeträchtlich – nicht nur in finanzieller Hinsicht für die Familien, sondern auch in der Arbeitsbelastung für die Kinder und Jugendlichen. Die hohe Wertschätzung formaler Bildung, die Bereitschaft der Familien – insbesondere der Mütter –, sich nicht nur finanziell für die Bildungskarriere der Kinder zu engagieren, und die Bereitschaft der Kinder und Jugendlichen, dafür viel Zeit und Mühe aufzuwenden, sind zweifellos die kulturell-mentale Basis für den Erfolg dieser Politik.

Die Bildungssysteme der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland weisen viele strukturelle Gemeinsamkeiten auf. Es gibt eine vertikale Gliederung mehr oder weniger selektiver Sekundarschulen, ein Abitur, das den Zugang zur Universität eröffnet, und ein breit ausgebautes duales System der Berufsbildung mit entsprechenden Anschlußinstitutionen im tertiären Sektor. Die frankophonen Kantone und das Tessin spielen in mancher Hinsicht eine den sozialdemokratischen Ländern analoge Rolle: Sie haben z. B. höhere Abiturientenquoten und neben Sekundarschulen und Gymnasien auch einige Gesamtschulen begründet. Der entscheidende Unterschied liegt, wie gesagt, in der lokalen und regionalen Finanzierung und Kontrolle des Bildungswesens. Nur im Hochschulsektor trägt auch der Bund einen wesentlichen Anteil der Kosten. Das augenfälligste Ergebnis dieser Unterschiede der Steuerung und Kontrolle liegt in der vergleichsweise sehr geringen Expansionsrate des gymnasialen und des Hochschulsektors und der extremen Ungleichheit der Kantone in dieser Hinsicht (S. 186ff.). Zwei Motive spielen dabei, HEIDENHEIMERS Analyse zufolge, eine besondere Rolle: die Stärkung und Stabilisierung des dualen Systems und seiner Anschlußinstitutionen im tertiären Sektor als eines gleichgewichtigen Bildungsgangs und die Erhaltung von Leistungsstandards in den vorhandenen Bildungsinstitutio-

nen, z. B. durch die Beibehaltung von Aufnahmeprüfungen beim Übergang ins Gymnasium. Es sind vor allem die deutschsprachigen Kantone, die diese Politik der Begrenzung der Expansion und Sicherung von Standards tragen. Inwieweit ökonomische Argumente dabei eine Rolle spielen, wird von HEIDENHEIMER nicht im einzelnen untersucht. Daß sie es tun, ist in einem System, in dem die Bürger sehr direkt mit den Kosten ihrer Entscheidungen konfrontiert werden, kaum zweifelhaft.

Daß die Länder der Bundesrepublik bei allen Unterschieden zwischen ihnen insgesamt sehr viel stärker eine Politik der Öffnung selektiver Institutionen im Schul- und Hochschulbereich und damit der Expansion verfolgen, braucht hier nicht weiter ausgeführt zu werden, auch nicht, daß die Hochschulen diese Politik seit mindestens einem Jahrzehnt mit steigender Unterfinanzierung bezahlen. Immerhin beginnen wir darüber nachzudenken, daß die deutschen Schulen im internationalen Leistungsvergleich der entwickelten Länder allenfalls durchschnittliche Werte erreichen. Unter den drei Ländern, die HEIDENHEIMER untersucht hat, schneiden sie in den Fächern, die in den neunziger Jahren geprüft wurden (Leseverständnis, Mathematik und Naturwissenschaften), am ungünstigsten ab. Innerhalb der Schweiz sind es die deutschsprachigen Kantone, die im Durchschnitt signifikant höhere Leistungen erzielen (S. 221 ff.). Inwieweit diese Unterschiede auf die genannten Unterschiede in der Bildungspolitik der Kantone zurückzuführen sind, läßt sich freilich ohne weitere Analysen nicht sagen. Solche Fragen anzustoßen ist aber eines der vielen Verdienste von HEIDENHEIMERS Studie.

Prof. Dr. PETER MARTIN ROEDER
Parkberg 24, 22397 Hamburg